

ORIENTAÇÃO DE DOUTORADO: UMA RELAÇÃO TÃO DELICADA

Tania Maria Baibich

RESUMO

Este estudo dá continuidade às investigações realizadas no âmbito de dois projetos aprovados pelo CNPq, que versam sobre o campo da pedagogia universitária. O trabalho buscou verificar entre professores orientadores de cursos de doutorado, PQ do CNPq, a partir de suas histórias de vida de orientação, que redundaram em produção e defesa de tese, quais os elementos contratransferenciais que, juntamente com as questões de caráter de conteúdo e metodológico, se fizeram presentes como facilitadores ou obstaculizadores do processo de produção e defesa de tese e de formação de um pesquisador/orientador. Interessou mais precisamente identificar as estratégias que os orientadores – membros da comunidade epistêmica do seu campo de atuação – utilizam para diagnosticar, refletir e agir durante o período de orientação, no que tange não apenas às questões de conteúdo teórico-metodológico-institucional, mas àquelas de caráter emocional, aqui entendidas, na perspectiva freudiana, como contratransferenciais.

Palavras-chave: orientação de doutorado; autoria; escrita da tese; relação de transferência e contratransferência; formação de professores orientadores; ensino de pós-graduação.

INTRODUÇÃO

A presente investigação se insere em um conjunto de debates que tomam a universidade como objeto de estudo, naquilo que tem se configurado como o (ainda) emergente campo de práticas e teorizações denominado pedagogia universitária. Para definição do campo/conceito pedagogia universitária, escolhe-se, por afinidade acadêmica, a conceituação desenvolvida por Cunha e que apresenta várias ideias, as quais são consideradas fundamentais para o projeto aqui exposto.

Campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. (...) Pressupõe, especialmente, (...) conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior [ou sobre sua inexistência]. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação (CUNHA, 2005, p. 351).

O estudo avança para direcionar seu olhar na relação de ensino da pós-graduação *stricto sensu*, especificamente nos cursos de doutorado, na ação docente de orientação; em outras palavras, o que é, como se efetiva, que dimensões abarca, de que forma o professor orientador maneja a delicada situação de interferência necessária na autoria alheia, ao mesmo tempo em que encoraja o outro ao voo solo, e de que modo os possíveis futuros orientadores, os doutorandos, são formados para o exercício da pesquisa e da orientação.

De acordo com Haguette (2012, p. 376), “algumas crenças vinculadas ao senso

comum nos meios universitários conduzem à aceitação do princípio de que todo doutor é um bom orientador”. Tal mito, com outra roupagem, já foi estudado no que diz respeito à relação pesquisa-ensino no mesmo meio; mito esse que supõe a inexorabilidade do benefício do ensino em relação à existência da pesquisa, crença discutida ainda recentemente.

Na incipiente área da pedagogia universitária, o tema formação do professor ocupa, comprovadamente, um não lugar (CUNHA, 2005; GATTI, 2001). A especificidade da ação pedagógica da formação para a orientação de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, já apontada como não sendo merecedora de muita atenção nas discussões acadêmicas, segundo Eco (1983), na clássica obra *Como se faz uma tese*, continua recebendo pouca ou nenhuma atenção.

Exemplo disso é que o livro organizado por Bianchetti e Machado, intitulado *A bússola do escrever* – editado originalmente em 2002 e tendo sua terceira edição publicada em 2012 – continua sendo obra de referência para muitos programas de pós-graduação, seja por sua inequívoca qualidade, seja porque o tópico não constitui tema de pesquisa, via de regra. Na edição de 2012, os autores mantêm a observação de que, assim como abunda a bibliografia receituária sobre a escrita, “é escassa a referência à função do orientar, que poucas vezes tem sido alvo de pesquisa, o que se refere na falta de teorizações a respeito” (BIANCHETTI e MACHADO, 2012, p. 31). No âmbito internacional, em um dos raros estudos encontrados na plataforma Scielo acerca da orientação de doutorado, Stracke (2010, p. 2) afirma, em sua revisão do estado da arte da literatura, que “[i]ndeed, pedagogy has been the ‘absent presence’ in the ‘supervision’ relationship”, citando Pearson e Brew, em trabalho de 2002.

Nesse sentido, a pesquisa que deu lugar ao presente artigo buscou esmiuçar, no âmbito da relação de orientação de doutorado em educação, desde a perspectiva de orientadores tidos pelos pares como referência e, portanto, sendo bolsistas do CNPq, quais os aspectos – seja no âmbito cognitivo-epistêmico-metodológico-político, seja no aspecto afetivo – que facilitam e/ou obstaculizam o exercício de ensinar a autoria da pesquisa e formar doutores.

Como afirma Cifali (2001, p. 103), aqui também entende-se que, “na dualidade entre ‘saber e afeto’, [não se pode] deixar de lado um dos termos em proveito apenas do outro”, devendo-se olhar, no processo de orientação, para aquilo que provoca no professor orientador um não saber permanente, dado que a tese é algo “por fazer-se” na relação de cumplicidade (ou não), cuja efetivação se dá mediante diálogos intencionais e não, conscientes e não, amorosos e não.

Destarte, o campo de pesquisa foi delimitado no intuito de entrevistar professores orientadores, PQ do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pertencentes a programas de pós-graduação em educação e em psiquiatria (um pesquisador), situados na região sul do país, avaliados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com notas 5, 6 ou 7, na última apreciação trienal. Buscou-se investigar, a partir das histórias de vida de orientação desses profissionais, em nível de doutorado e que redundaram em produção e defesa de tese, quais elementos de caráter de conteúdo e metodológico, bem como elementos contratransferenciais se fizeram presentes como facilitadores ou obstaculizadores do processo de “ensino da autoria de pesquisador” que constitui o doutorado e que estratégias utilizaram para diagnosticar, refletir e agir durante o período de orientação.

Os objetivos do presente estudo foram definidos a partir de constatações nas investigações realizadas, em particular quanto aos aspectos das lacunas da formação do professor universitário em geral, da pós-graduação *stricto sensu* em especial e, sobretudo, do professor do nível último da formação, o orientador de doutorado.

A ausência de trabalhos que entrelacem os campos epistêmico, metodológico e político com os âmbitos afetivos na formação do possível futuro orientador também mobilizaram o interesse desta investigação. Tais elementos contribuíram para, na continuidade da pesquisa, priorizar-se os processos de orientação, o que encaminhou o trabalho nas seguintes direções:

1. Aprofundar a compreensão sobre os elementos que sustentam as relações dos professores orientadores de doutorado com seus orientandos durante o curso de pós-graduação.

2. Elaborar pressupostos teóricos que, adensando a produção acadêmica existente sobre a orientação de doutorado, justifiquem a inclusão da temática na formação inicial e continuada de professores de pós-graduação *stricto sensu*.

TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS: PRESSUPOSTOS, PROCEDIMENTOS E SUJEITOS COLABORADORES

No caso particular deste estudo, a decisão metodológica foi de trabalhar com professores orientadores de doutorado representantes da comunidade epistêmica da área¹ - o que é, na seleção aqui estabelecida, referendado pela condição de serem bolsistas do CNPq -, a partir de suas histórias de vida no processo de orientação.

A produção de outro conhecimento para compreensão dos professores como pessoas e profissionais tem sido desenvolvida por autores como Nóvoa (1995), Huberman (1995), Goodson (1995), Isaia (2004, 2006, 2007a, 2007b), Bolzan (2002, 2004, 2005), Kramer e Souza (2003), Cunha (2005), apenas para citar alguns deles, os quais trabalham a partir de um enfoque teórico-metodológico que pode oferecer um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional – as narrativas/entrevistas autobiográficas.

Entendendo a relação docente de orientação de doutorado como uma relação que ocorre e é delimitada em um espaço institucional, cuja intenção de existência é a formação profissional antes de tudo e cujos critérios de funcionamento são os da política nacional da pós-graduação *stricto sensu* no país, bem como os critérios de cada uma das IES (autônomas por definição constitucional, mesmo que os atuais critérios avaliativos, a rigor, deem restrita margem à referida autonomia), optou-se por investigar os aspectos afetivos que envolvem tal relação.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, de modo presencial (apenas uma delas aconteceu de modo on-line), com nove professores orientadores de programas de doutorado, todos bolsistas do CNPq, de programas que obtiveram notas 5, 6 ou 7 na última avaliação trienal. A escolha dos programas com esse grau de avaliação pelos pares da área se deveu à compreensão de que, no âmbito nacional e internacional, correspondem a programas mais consolidados tanto na formação quanto na pesquisa e na inserção social.

Dos nove sujeitos entrevistados, oito atuam em programas de doutorado em educação e um deles em programa de ciências médicas (psiquiatria), exercendo também a profissão de psicanalista e de analista didata na instituição psicanalítica à qual pertence. Oito pesquisadores são mulheres e dois são homens. Além do colaborador que exerce também a função de analista didata, o que pressupõe que, afora a análise pessoal, tenha se submetido ele mesmo à supervisão analítica, outros seis orientadores referiram que se submeteram ou ainda se submetem a análise e/ou psicoterapia. Apenas dois relataram não ter a experiência em nenhum momento de suas vidas.

¹ Entende-se, como Lopes (2006, p. 33-52), que os discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas (ANTONIADES, 2003) têm, potencialmente, a capacidade de influenciar textos políticos e a formação de professores nos contextos de produção de políticas. Ver também: DIAS, 2008.

Entre os orientadores, o número de teses defendidas é variável: três orientaram seis teses de doutorado, um orientou sete, um orientou oito, um orientou nove, um orientou doze, um orientou dezessete e outro orientou quarenta, além, obviamente, de terem efetuado orientações de outras naturezas, não levadas em conta neste estudo. Nas mantenedoras das IES, nas quais atuam os orientadores, há cinco instituições federais, duas instituições privadas e duas instituições confessionais.

Na “contramão de alguns estudos contemporâneos” (HOSTINS, 2013) acerca da formação de pesquisadores na pós-graduação em educação no país, o que aqui se pretende tem mais o propósito de perscrutar aspectos transferidos entre orientador e orientando, durante o período de orientação de tese – fundamentais para sua elaboração e para a formação do possível futuro orientador –, que transcendem aqueles de natureza teórico-metodológica, sem, no entanto, diminuí-los hierarquicamente no processo ou mesmo exilá-los. A intenção é, pelo contrário, estudar o que espraia a relação meramente educativa sem, todavia, afastar-se dela, isto é, integrar como questionamento o que de emoção coexiste com conteúdo e metodologia científica quando da orientação de doutorado.

Assim, a preocupação final foi investigar o processo de contratransferência, da perspectiva psicanalítica, explicando-o como motor e combustível, *pari passu* com o processo de caráter do conteúdo e da metodologia de pesquisa, na elaboração de teses de doutorado e na formação do possível futuro orientador, desde a perspectiva dos orientadores reconhecidos por seus pares como membros da comunidade epistêmica da área, avalizada pelo fato de serem bolsistas de pesquisa do CNPq. Particularmente, interessou tratar das estratégias, conscientes ou não, utilizadas pelos orientadores mediante situações de caráter emocional, reativas ou não, aos sentimentos, condutas, ditos, não ditos ou ditos nas entrelinhas dos seus orientandos, durante o processo de orientação.

TRANSFERÊNCIA E CONTRATRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO DE ORIENTAÇÃO DE DOUTORADO

O *Vocabulário de Psicanálise* de Laplanche e Pontalis (1999, p. 514-15) afirma que em psicanálise:

Transferência [é] o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. (...)

A transferência é classicamente reconhecida como o terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este.

O termo ‘transferência’ não pertence exclusivamente ao vocabulário psicanalítico. Possui, de fato, um sentido muito geral, próximo do de transporte, mas implica um deslocamento de valores, de direitos, de entidades, mais do que deslocamento.

Na análise dos dados, foi utilizado o conceito de contratransferência, conceito totalístico que considera a contratransferência como um fenômeno normal no processo terapêutico. Um importante trabalho nacional sobre o conceito de contratransferência aponta que o “tema foi pouco estudado por Freud e só começou a ganhar espaço na literatura psicanalítica nos últimos 50 anos, como destacam alguns autores que revisaram esse assunto: Blum (1986); Tyson (1986); Thomä e Kächele (1987); Manfredi (1994) e De Bernardi (2000), entre vários outros” (EIZIRIK e LEWCOWICZ, 2005, p. 300). Para os autores, o fato de a pessoa do terapeuta ser “incluído” no processo de tratamento, em parte, justifica a dificuldade de seu estudo e provoca tantos debates no âmbito da psicanálise e da psicoterapia. Determinada escolha do empréstimo do conceito para realizar análises no campo da orientação de doutorado se explica pelo mesmo motivo, isto é, entender o quanto de cada um dos orientadores é determinante em suas orientações possíveis.

DAS DIMENSÕES DO ENSINO E DA PESQUISA NO ESPAÇO DA ORIENTAÇÃO DE DOUTORADO

Entre as dimensões que brotaram do material empírico das entrevistas foram selecionadas algumas como de caráter basilar para os fins do presente estudo²: 1) padrão de orientação e compromisso do orientador com a conclusão e defesa da tese do doutorando, 2) identificação dos graus de necessidade de orientação do doutorando, do que, em sua atuação como orientador, constitui seu(s) foco(s) principal(is) e reconhecimento das fontes fundamentais de sua própria formação para a função, bem como do que o influencia ao orientar, 3) caracterização da orientação especialmente no que se refere à correção do texto escrito do doutorando, 4) discernimento do que mais lhe agrada e desagrade na relação com os orientandos e consigo durante o processo de orientação e das estratégias que utiliza para lidar com essas situações, 5) reconhecimento dos autores clássicos ou de colegas contemporâneos da comunidade epistêmica que lhes servem de referencial prático para a ação de orientação de doutorado.

A primeira dimensão demonstra o grau de singularidade que cada orientador de doutorado carrega em sua atuação. Assim, entre os nove colaboradores entrevistados, que nos extremos se autodefinem como “deixo muito solto” e “sou muito rigoroso”, com as várias

² Destaca-se, no entanto, que não há hierarquia entre as dimensões apresentadas.

nuances intermediárias, há um docente que orienta fundamentalmente de forma individualizada e, às vezes, em grupo; quatro que fazem exatamente o inverso; três que trabalham dividindo de maneira equivalente os encontros individuais e grupais; e dois que trabalham individualmente, mas todos os seus orientandos compõem também seu grupo de pesquisa.

O que há em comum é que três deles, todos da área de educação, cada qual com uma forma distinta de orientação, quando necessário, hospedam por um tempo o doutorando em sua própria casa para ajudar nas despesas dos alunos e para melhor orientá-los. Também identifica-se o fato de que as características dos orientandos demandam ajustes nas formas de atuação durante o processo de orientação – o qual guarda preferências do orientador, mas se estabelece em função das características ímpares de cada uma das duplas constituídas.

No que se refere à segunda dimensão, todos os orientadores, à exceção de um caso – no qual houve de parte do orientando uma mudança da orientação teórica durante a elaboração da tese, o que levou à troca de orientação por solicitação do professor entrevistado –, manifestam “um compromisso com a academia e com seu programa” de levar a orientação até o final.

Assim, a segunda dimensão que aflora dos dados versa, ainda, sobre a identificação dos graus de necessidade de orientação de parte dos doutorandos, bem como do que, em sua atuação como orientador, constitui seu(s) foco(s) principal(is). Trata também essa dimensão do reconhecimento, de parte dos colaboradores da pesquisa, das fontes fundamentais de sua própria formação para a função de orientador e do que o influencia na sua forma de orientação.

É quase unânime no universo dos entrevistados a avaliação de quão distintas são as competências prévias dos orientandos em geral, fato atribuído, na área da educação, à diversidade entre as áreas de graduação e mestrado das quais são oriundos, ou seja, da especificidade da área. Entretanto, há a percepção de que a grande maioria dos orientandos tem necessidade intensa de orientação, tanto no âmbito epistemológico e teórico-metodológico quanto no que se refere aos temores decorrentes da responsabilidade de cursar um doutorado e de constituir-se doutor.

O foco medular que aparece nas entrevistas como intenção dos orientadores é o da “formação do pesquisador”, corroborando vários estudos contemporâneos aqui citados e outros acerca da primazia atribuída à pesquisa em relação ao ensino nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, é possível teorizar sobre claras nuances de natureza

político-epistemológica presentes nas falas dos entrevistados, isto é, o pesquisador ao qual se referem todos não parece ser apenas um tipo de pesquisador.

O orientador é compreendido pelos colaboradores como aquele que “apoia”, “critica”, “limita”, “abre portas”, “perscruta o desejo do orientando”, conduz à aquisição de “luz própria”, promove que “encontrem as próprias soluções de escrita e de categorização de seus achados”, “leva à abertura de novas perspectivas de vida”, entre outras funções de natureza de condução à mudança e à aquisição da condição de autoria.

Quanto ao reconhecimento das fontes fundamentais de sua própria formação para a função, bem como acerca do que os influencia ao orientar, todos os docentes mencionam que as orientações que receberam quando mestrando e/ou doutorando os marcaram mais ou menos profundamente e influenciam no modo como orientam atualmente. Da mesma maneira, o ensaio e o erro são um processo fulcral para sua formação em serviço e para o exercício da função.

Apesar da falta de formação assumida para a função de orientador constituir um nó na pedagogia universitária, a flexibilidade para aprender com cada uma das duplas formadas no processo de orientação é um fenômeno interessante de parte dos orientadores, na medida em que não engessa uma relação que, efetivamente, se constitui na troca, no tempo, no lugar.

O universo dos sujeitos do estudo corrobora a existência de um “não lugar de formação” do orientador de doutorado, como já reconhecido em outros trabalhos relativamente ao “não lugar de formação do professor de pós-graduação”, distintamente à existência do lugar de formação do pesquisador, que parece residir incipientemente no mestrado e de forma mais contundente no doutorado.

A terceira dimensão que se revelou nas entrevistas trata, especialmente, das formas de intervenção na correção do texto escrito do doutorando. As duas maiores queixas dos orientadores do estudo, no que tange ao âmbito cognitivo dos orientandos, residem nas carências quanto à sua capacidade de elaboração teórica e quanto à construção do texto escrito. Um dos colaboradores, com alto número de orientações, destacou que “quase 70% dos doutorandos possuem problemas na escrita”. Outro professor – também com grande número de orientações concluídas – entende que “há uma pobreza no linguajar como característica geracional”. Existem ainda aqueles que afirmam que os orientandos chegam à pós-graduação “despreparados” para a escrita.

A forma de lidar com essa realidade é o que mais distingue os orientadores entre si e as orientações umas das outras. Dos nove colaboradores, três não interferem nos textos do aluno; quatro corrigem eles mesmos, sendo que alguns ainda determinam que o orientando

encaminhe a tese *a posteriori* para correção de um especialista; e dois apontam os erros, não os corrigem e estabelecem ao orientando que envie o texto para a intervenção de um especialista.

É possível asseverar que a maior parte dos orientadores compreende que, sendo um texto escrito o produto do seu trabalho como pesquisador, há a responsabilidade do orientador em relação ao ensino da escrita e da estética, dado que são o reflexo da organização do pensamento. Há também, pelo mesmo motivo, a responsabilidade com a academia que é quem afiança a titulação. No entanto, não existe unanimidade sobre o assunto entre os entrevistados.

A quarta dimensão originada das entrevistas trata do discernimento acerca do que mais agrada/desagrada aos orientadores na relação com os orientandos e das estratégias, conscientes ou não, intencionais ou não, que utilizam para lidar com essas situações.

Em ordem de frequência, o que mais agrada aos orientadores são os sentimentos de “gratidão” dos orientandos e de “humildade para aprender” e a cumplicidade que se estabelece durante o processo de orientação e mesmo *a posteriori*, especialmente quando das “oportunidades de coautoria”; em seguida, estão as questões de natureza do cultivo pedagógico, tais como “praticamente alfabetizar o pesquisador”, “lapidar uma pedra bruta” e “a aposta no ser humano como um contrato de risco”. Há unanimidade entre os colaboradores de que a atividade de orientação de doutorado lhes provoca intenso prazer.

As características e/ou situações que mais desagradam aos orientadores, com relação aos orientandos, também em ordem de frequência, são: “a onipotência (arrogância, falta de reconhecimento do papel do orientador, falta de gratidão, dificuldade de aceitar críticas ou sugestões, dificuldade de escuta, postura defendida, ausência da disponibilidade para a coautoria)”; “quebra de confiança”; “falta de disciplina para o estudo/trabalho”; “falta de autonomia”; e “relação hostil”.

Um dos pressupostos da pesquisa que deu origem ao presente estudo foi perscrutar as reações e os sentimentos provocados no orientador durante o processo de orientação e suas formas de reação como elemento de importância semelhante àquele de caráter pedagógico. Tais reações e sentimentos aparecem nas entrevistas corroborando a hipótese de que a contratransferência ocupa lugar importante na orientação de doutorado.

Nesse sentido, um dos objetivos centrais da investigação foi sistematizar conhecimentos sobre as diferentes formas pelas quais os entrevistados reconhecem a relação transferencial dos orientandos acerca dos orientadores e sua própria contratransferência no processo de orientação, bem como sobre as estratégias utilizadas para lidar com as emoções, a

um só tempo em que também têm que lidar com questões de ordem acadêmica (isto é, do conteúdo e da metodologia) e, ainda, com as questões de pano de fundo permanente, de ordem burocrática, que são os prazos exíguos e a própria produtividade e a do discente.

No que diz respeito à contratransferência e seus usos na prática da orientação de doutorado, as falas dos orientadores possibilitaram a elaboração de algumas características identificadas no processo de orientação: a) reconhecimento do papel do sentimento de incômodo, b) diferenciação das possibilidades e dos limites de cada orientando, c) inferência acerca do tempo para agir ou para aguardar, d) admissão dos efeitos da onipotência do outro e da falta de gratidão, e) quebra de confiança e falta de disciplina como espoliação no que tange aos sentimentos do orientador, f) ausência ou rompimento de confiança como produtores de rejeição em geral, g) cumplicidade como mito para a possibilidade de orientação de doutorado, sendo que uma relação de respeito seria condição suficiente para que o trabalho pudesse ser levado a bom termo; entretanto, a hostilidade provoca mal-estar e quase impossibilita o trabalho, h) dificuldade de trabalho em função de restrições do orientando (apontada por apenas um entrevistado).

As fontes percebidas pelos orientadores como instrumentais para lidar com a contratransferência na orientação de doutorado são “a própria análise ou psicoterapia”, ainda que, como afirmam alguns, “não seja suficiente, pois o analista sabe de ti, mas não do conteúdo e do processo de orientar”. O que alguns docentes apontam é que “faz falta um tipo de supervisão” ou “o compartilhamento com colegas mais experientes”. Entretanto, na fala de muitos entrevistados, o exercício trabalha a favor da melhor condição para a atividade.

As características e/ou situações que agradam aos orientadores com relação a si mesmos e ao processo de orientação são “a troca com colegas mais experientes”, “a ação docente formadora” e “as orientações concomitantes de mestrado e iniciação científica”. À exceção de um colaborador, todos os demais referem a importância da troca com colegas, seja no caso dos mais novos com colegas mais experientes, seja com colegas de mesmo nível, ora como espaço de aprendizagem, ora como espaço de compartilhamento de dificuldades de distintas ordens. Excluindo-se determinado programa que institucionaliza o espaço, as trocas acontecem de forma espontânea.

O professor colaborador que também é psicanalista didata demonstrou sentimentos bem semelhantes no que tange à contratransferência nas orientações, mas tendo muito mais tranquilidade e desenvoltura para lidar com esses sentimentos, uma vez que, em suas outras atividades profissionais, possui largo e profundo exercício dessa função.

As características e/ou situações que mais desagradam aos orientadores com relação a si mesmos e ao processo de orientação são: “deparar-se com os próprios limites”, “a ausência de espaço de interlocução habilitada e específica para compartilhar os problemas que a orientação de doutorado produz no orientador” e “a frustração de ter que ir para a banca como uma incompletude que eu não gostaria”.

Somando esses aspectos aos referidos quando tratadas as questões contratransferenciais, é possível afirmar que há uma lacuna na formação dos professores orientadores de doutorado, a qual poderia ser preenchida com alguma forma de troca com pares mais habilitados ou com algum tipo de assessoria psicopedagógica. Também é apontado que os colegas que têm ou tiveram experiências pessoais de acompanhamento psicológico parecem lidar melhor com a reflexão sobre si e sobre a relação com o outro.

A quinta dimensão identificada no presente estudo aborda o reconhecimento dos autores clássicos ou de colegas contemporâneos da comunidade epistêmica que servem de referencial teórico e prático para a orientação de doutorado. Mesmo não tendo sido questionado na entrevista nada acerca de referenciais teóricos dos colaboradores em sua atuação de orientação, houve várias manifestações sobre eles, seja no momento em que aludem à sua visão de mundo, seja para indicar posturas epistemológicas, teóricas, metodológicas ou de caráter prático.

Todos os entrevistados da área de educação citaram a professora doutora Maria Isabel da Cunha e quatro deles mencionaram Paulo Freire, sempre relacionando conceitos teóricos e postura político-pedagógica dos autores como norteadores de sua atuação. Maria Isabel da Cunha é distinguida como autora e/ou como colega com mais experiência: “professora na formação em serviço”. Os demais autores citados por pelo menos dois colaboradores foram Foucault, Bourdieu e Marx. Pode-se afirmar, portanto, que há um lócus privilegiado desses intelectuais na formação das futuras gerações de doutores em educação, visto que os entrevistados desta investigação podem ser considerados parte da comunidade epistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar processos de orientação de doutorado relatados por pesquisadores bolsistas do CNPq, de distintas IES, evidenciando, especialmente, critérios que os docentes-pesquisadores privilegiam e utilizam para distinguir os elementos de natureza acadêmico-metodológica e os elementos de natureza emocional na relação estabelecida entre a dupla orientador/orientando na elaboração da tese e na formação do possível futuro orientador.

Procurou, também, cotejar as diferenças no manejo da orientação relatadas pelos orientadores de doutorado, tentando abstrair possíveis dimensões comuns. Por fim, mas não menos importante, pretendeu sistematizar conhecimentos sobre as diferentes formas pelas quais os orientadores reconhecem sua própria contratransferência no processo de orientação e sobre as estratégias utilizadas para lidar com as emoções, a um só tempo em que também precisam ocupar-se das questões de ordem acadêmica e burocrática.

Entre as similaridades encontradas, é possível afirmar que, apesar de não haver corte entre singularidade e pedagogia, os orientadores procuram adequar suas características e preferências às condições do orientando e à concretude da relação da dupla orientador/orientando.

A medula espinhal que constitui o foco de formação para os orientadores é a formação do pesquisador, como muitos estudos corroboram no nível da pós-graduação *stricto sensu*. Apesar dessa unanimidade, há aqueles cuja visão subjacente à prática de orientação é neoliberal e aqueles cuja visão privilegia o conhecimento público. O perfil dos orientandos, a despeito de todas as suas diferenças, é definido por carências nos âmbitos da teorização e da escrita e os orientadores têm posturas bastante diversas com relação à escrita dos alunos, sendo que dois terços deles operam direta e/ou indiretamente no texto.

Há da parte de todos os entrevistados um compromisso com a defesa da tese em geral, pelo entendimento de que dos doutores depende a produção de conhecimento novo e de que as políticas de financiamento são dirigidas preferencialmente aos doutores. Existe ainda um respeito ao programa de pós-graduação ao qual pertencem e que também depende das defesas de teses para manter ou aprimorar seu nível e, conseqüentemente, seu financiamento.

A unanimidade dos entrevistados menciona o prazer que a função de orientação de doutorado representa na vida profissional e pessoal.

Os professores da área de educação, em sua totalidade, apontam a professora doutora Maria Isabel da Cunha, da UNISINOS, como referência teórica e/ou prática e a metade deles cita Paulo Freire como norteador teórico e/ou prático, corroborando outras pesquisas sobre as referências dos orientadores. Entretanto, a verificação do não lugar da formação do orientador nos dados da investigação e a presença de concepções político-epistemológicas marcantes da obra de ambos os autores parecem indicar a existência de uma dissociação entre a teoria que conduz o pensamento dos colaboradores e sua prática na orientação (LUCARELLI, 2016).

A pesquisa demonstra – com a não existência de lugar para formação, para formação em serviço, para assessoria acadêmica ou de grupo de pares – que o mito de que todo o professor doutor é um bom orientador segue vigorando.

O que mais incomoda os orientadores em relação aos orientandos, em ordem de frequência, é a onipotência, a falta ou quebra de confiança e a indisciplina para o estudo/trabalho. Pessoalmente, o que mais os desagrada são os próprios limites de caráter emocional, cognitivo e de comportamento. De forma geral, mas com intensidades variáveis, os orientadores utilizam suas próprias condições emocionais para lidar com os sentimentos produzidos durante a orientação, no entanto, nem sempre é possível afirmar que o fazem de maneira consciente e/ou intencional.

Para finalizar a presente análise, destaca-se que um termo também utilizado, especialmente no inglês, para orientador é mentor. Ferreira, Furtado e Silveira (2009, p. 1) ressaltam que:

O termo surgiu devido à personagem da obra *Odisséia*, de Homero, que descreve as experiências de Ulisses durante a Guerra de Tróia, quando o herói deixa seu filho Telêmaco aos cuidados do seu melhor amigo, Mentor. Contam ainda que após a guerra, com o não retorno de Ulisses, Telêmaco foi à sua procura e durante a viagem sofreu vários desafios. Atena, deusa da sabedoria, toda vez que se fazia necessário, assumia a forma de Mentor para auxiliá-lo, o que permitiu seu crescimento e amadurecimento.³

Na viagem de quatro anos que dura uma orientação de doutorado, se tem desafios suficientes para assumir tanto o lugar de Ulisses quanto o de Mentor ou o de Telêmaco e de Atena. Afinal, citando *Grande Sertão: Veredas*, “é no junto do que se sabe bem que a gente aprende o melhor” (ROSA, 2006, p. 315).

³ Tradução livre.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez, 2012.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2005.

_____. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, C. M. M. C. (org.). *Reflexões sobre políticas educativas*. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. ALTET, M.; CHARLIER, E. (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, M. I. *O professor universitário: na transição de paradigmas*. Araraquara: Junqueira e Marins, 2005.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, p. 223-25, n. 6, p. 226, 231, maio/jun./jul./ago. 1997.

ECO, H. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

EIZIRIK, C. L.; LEWCOWICZ, S. Contratransferência. In: EIZIRIK, C. L.; AGUIAR, R. W.; SCHESTATSKY, S. S. (ed.). *Psicoterapia de orientação analítica fundamentos teóricos e clínicos*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 300-09.

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. Relação orientador-orientando. O conhecimento multiplicador. *Acta Cirurgica Brasileira* [on-line version]. São Paulo, v. 24, n. 3, may/june, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-86502009000300001>> Acesso em: 29 jan. 2016.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 108-16, set./out./nov./dez.

2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_11_BERNARDETE_ANGELINA_GATTI.pdf> Acesso em 29 jan. 2016.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995.

HAGUETTE, T. M. F. A. Universidade: nos bastidores a produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez, 2012.

HOSTINS, R. C. L. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 18, n. 53, p. 415-434, jun. 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995.

ISAIA, S. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: V ANPED Sul, Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2004.

_____. Professor da educação superior. Verbetes: trajetória, trajetória de formação, carreira pedagógica, atividade docente de estudo, sentimentos docentes. In: MOROSINI, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário, v. 2. Brasília: INEP, 2006. p. 367, 368, 369, 373, 377.

_____. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores de educação superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (org.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007a. p. 153-165.

_____. *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes*. Projeto de Pesquisa – CNPq, 2007b.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (org.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em Educação*. São Paulo: Ática, 2003.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LUCARELLI, E. Conversa informal não publicada. Buenos Aires, 5 mar. 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: ____ . (org). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995.

PEARSON, M.; BREW, A. Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, v. 27, n. 2, p. 135-150, 2002.

PONTALIS, J. B. *Perder de vista: da fantasia de recuperação do objeto perdido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

STRACKE, E. Undertaking the Journey Together: Peer Learning for a Successful and Enjoyable PhD Experience. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, v. 7, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://ro.uow.edu.au/jullp/vol7/iss1/8>> Acesso em: 10 jan. 2016.

ZIMMERMAN, D. E. *Vocabulário contemporâneo de psicanálise*. Porto Alegre: Artmed, 2001.